

DIÁLOGO FILOSÓFICO

N.º 123

Septiembre/Diciembre 2025



PENSAR LA POLÍTICA EDUCATIVA

El estado de la cuestión: J. M. VALLE, M. REYES CASTRO.

Reflexión y crítica: F. LÓPEZ RUPÉREZ, J. MARTÍNEZ BONAFÉ.

Ágora: R. GONZÁLEZ-MARTÍN, L. SERRANO GREGORIO.

Didáctica: E. UGENA PANADERO, C. GOZALO MARTÍNEZ.

Informaciones.

Diálogo Filosófico

**Revista cuatrimestral de reflexión, crítica e información
filosóficas editada por Diálogo Filosófico®.**

Diálogo Filosófico articula su contenido en artículos solicitados en torno a un tema o problema filosófico de actualidad en las secciones «Estado de la cuestión» y «Reflexión y crítica». Además, publica siempre artículos no solicitados en la sección «Ágora» (filosofía en general) y ocasionalmente en la sección «Didáctica» (relacionada con la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación). Privilegia los de contenido no meramente histórico y expositivo, sino que reflexionan de manera original sobre los problemas reales o dialogan creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas. Dichos artículos pasan por un proceso de evaluación ciega por pares. Asimismo, acepta el envío de reseñas que recojan una confrontación crítica con libros de reciente publicación.

Director: Antonio Jesús María Sánchez Orantos (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ DE DIRECCIÓN

Juan Jesús Gutierrez Carrasco (Universidad Pontificia Comillas. ESCUNI Centro Universitario de Educación), Alberto Lavín Fernández (IE University), Mario Ramos Vera (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ CIENTÍFICO

Vittorio Possenti (Università degli Studi di Venezia), Erwin Schadel (Otto-Friedrich Universität Bamberg), Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México), Adela Cortina (Universidad de Valencia), Jean Grondin (University of Montreal), Charles Taylor (McGill University), João J. Vila-Chã (Universidade Católica Portuguesa), Miguel García-Baró (Universidad Pontificia Comillas), Peter Colosi (The Council for Research in Values and Philosophy).

CONSEJO DE REDACCIÓN

José Luis Caballero Bono (Universidad Pontificia de Salamanca), Ildefonso Murillo (Universidad Pontificia de Salamanca), José M.^a Vegas Mollá (Seminario Diocesano de San Petersburgo), Ignacio Verdú (Universidad Pontificia Comillas), Jesús Conill (Universidad de Valencia), Camino Cañón Loyes (Universidad Pontificia Comillas), Félix García Moriyón (Universidad Autónoma de Madrid), Juan Antonio Nicolás (Universidad de Granada), Juan J. García Norro (Universidad Complutense de Madrid), Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia), Leonardo Rodríguez Duplá (Universidad Complutense de Madrid), Isabel Beltrá Villaseñor (Universidad Francisco de Vitoria), Alicia Villar Ezcurra (Universidad Pontificia Comillas), Pilar Domínguez (Universidad Autónoma de Madrid), Clara Fernández Díaz Rincón (Colegio Fray Luis de León. Madrid), Félix González Romero (IES Nicolás Copérnico. Madrid).

Administración:

M.^a Jesús Ferrero

Dirección y Administración DIÁLOGO FILOSÓFICO
Corredera, 1 - Apartado de Correos 121 - 28770 COLMENAR VIEJO (Madrid)
Teléfono: 610 70 74 73
Información Electrónica: dialfilo@hotmail.com
www.dialogofilosofico.com

Esta revista está indexada en LATINDEX, RESH, CARHUS+,
ISOC, DICE, MIAR, FRANCIS, PASCAL, CIRC, DULCINEA,
The Philosopher's Index, International Philosophical Bibliography,
International Directory of Philosophy.

Edita:

DIÁLOGO FILOSÓFICO / PUBLICACIONES CLARETIANAS

PRECIOS SUSCRIPCIÓN EN PAPEL (2025)

Número suelto: 16 euros (IVA incluido)

Suscripción anual: España: 34 euros (IVA incluido)
/ Extranjero: 42 euros (correo normal)

EN PORTADA: imagen sin título tomada de internet.

I.S.S.N.: 0213-1196 / Depósito Legal: M.259-1985

Pensar las políticas de la Educación (Con más perplejidad, las preguntas de siempre)

Thinking about Education Policies
(With more perplexity, the same old questions)

Jaume Martínez Bonafé

Resumen

En el texto se propone pensar las políticas educativas en nuestro país desde un análisis crítico de lo que el currículum escolar entiende como saber socialmente necesario. En coherencia, se interpela a los educadores y las educadoras sobre el sentido y significado profundo de la palabra educación y se sugieren estrategias de desarrollo profesional encaminadas a la repolitización del profesorado en el camino hacia la emancipación.

Abstract

The text proposes to consider educational policies in our country through a critical analysis of what the school curriculum understands as socially necessary knowledge. Consistently, it questions educators to consider the meaning and deep significance of the word education and suggests professional development strategies aimed at repoliticizing teachers on the path toward emancipation.

Palabras clave: política educativa, currículum, formación del profesorado, educación democrática, conocimiento escolar.

Keywords: Educational Policy, Curriculum, Teacher Training, Democratic Education, School Knowledge.

1. Introducción

Desde el final de la Dictadura se han sucedido en nuestro país varias reformas educativas que provocaron algunos cambios importantes en el sistema educativo, como la generalización del acceso hasta los dieciséis años, la participación de las familias a través de sus asociaciones, el sistema de conciertos con los colegios privados, o el aumento de la oferta escolar con un acelerado crecimiento de la oferta privada, que en algunas comunidades autónomas ha llegado

a superar a la pública. Hay publicados diferentes informes sobre el impacto real de las sucesivas reformas en el sistema, ocupándose de cuestiones como la comprensividad, o el intento de alcanzar mayores cotas de igualdad y equidad a través del sistema educativo. Sin embargo, la pregunta a la que pretendo dar respuesta aquí se ocupa de una cuestión –política– que siendo a mi modo de ver trascendental, tiene menos presencia en los estudios:

¿Cómo responde la educación a la mejora de la calidad de vida social y cultural de nuestro país? ¿Qué modelo de sociedad y de cultura se fomenta con las actuales prescripciones curriculares? La pregunta tiene sentido porque independientemente de las sucesivas reformas y las diferentes racionalidades que las informan, la cuestión de fondo permanece inalterable: ¿qué sujeto y qué sociedad construye la escuela en este preciso momento de la historia? ¿Y a qué modelo de escuela y sociedad se enfrenta el proyecto educativo de la escuela en este preciso momento de la historia? ¿A qué retos fundamentales se enfrenta hoy una educación que quiera pensar las preguntas anteriores?

Con la pretensión de invitar a la reflexión y el debate, propongo algunas respuestas, relacionadas con los dos ámbitos que han ocupado gran parte de mi investigación y reflexión profesional. En el primero, trato de problematizar el sentido y valor del conocimiento que se pretende construir en las instituciones educativas. En el segundo, intento responder al sentido y significado profundo de la palabra educador o educadora. Y relacionada con estos dos ámbitos está la construcción del sujeto político en la escuela.

2. Conocimiento y currículum escolar

¿Cuál es el sentido, el valor, la función del fragmento de cultura seleccionado como conocimiento escolar? ¿Quién lo ha seleccionado, cómo se ha seleccionado, qué ha quedado oculto o suprimido y qué otra posibilidad alternativa hubiera sido posible? ¿A quién beneficia y quién se perjudica? ¿Cómo establecer una relación unificadora entre el conocimiento científico y la virtud moral? ¿Para qué aprobar asignaturas si no somos capaces de hacer a las personas más buenas? ¿Y por qué seguir creyendo que el conocimiento es un conjunto deslizado de disciplinas académicas sin orden ni relación entre ellas, ni entre ellas y el mundo cotidiano de la gente? ¿Seguimos pensando con un criterio bancario y reproductivo la relación del sujeto con el conocimiento? ¿O definitivamente damos el salto hacia la recons-

trucción crítica de la experiencia social? ¿Podemos establecer alguna relación entre lo que se enseña y lo que se aprende en las instituciones educativas con el avance o retroceso de la justicia social y el enriquecimiento o deterioro de la democracia real?

Estas cuestiones remiten al currículum escolar en dos aspectos diferenciados: el primero, la selección de la cultura y el segundo, la estructura y diseño curricular de esa selección cultural.

2.1. El currículum. Un debate pendiente

Aunque a estas alturas debería resultar ocioso señalar que las prescripciones curriculares no son ajenas a las hegemonías económicas, culturales y políticas, lo que hace inviable la supuesta neutralidad curricular, nuestro comportamiento ante la discusión del diseño del currículum parece responder básicamente a una racionalidad técnica, depreciando como ruido inoportuno, cualquier señalamiento a las cuestiones de la hegemonía.

Qué hay que enseñar, cuándo y cómo, son problemáticas profesionales hoy inscritas en el universo cultural neoconservador que domina gran parte de nuestras sociedades. Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social en que se inscribe el sistema educativo. El énfasis en la educación competitiva, la jerarquización entre las disciplinas curriculares y el dominio en la estructura curricular de los campos científicos y matemáticos frente a las artes, aquello que se considera conocimiento relevante y lo que no se considera, se ignora o desprecia, las pruebas estandarizadas, la adopción de soluciones técnicas a problemas socialmente complejos, entre otros indicadores, son ejemplos que nos permiten entender y cuestionar la ausencia de neutralidad en el currículum y por el contrario, buscar su relación con intereses vinculados con la esfera de la producción, la cultura y las relaciones sociales.

La omnipresencia del libro de texto como mediador hegemónico en el desarrollo curricular responde a ese modo socialmente interesado de entender las relaciones del sujeto con el conocimiento. Sin embargo, qué matemáticas enseñamos no es una discusión técnica.

Es todavía una insistencia necesaria, en fin, señalar que el currículum es constructor y portador de significados y, por tanto, territorio en conflicto entre racionalidades e intereses divergentes.

En otro lugar (Martínez-Bonafé, 2022) me detuve sobre la escasa atención que se ha prestado a la historia política del currículum en España. Es una ausencia destacada la historicidad del currículum, tal como esta ha sido investigada, en otros contextos, por autores como Goodson (1995), Pinar, (2004), Tadeu Da Silva (2001) Franklin y Johnson (2006) y Au (2020), entre otros. Estas investigaciones son importantes porque muestran la historia de la fabricación del currículum, con los conflictos, intereses y relaciones de poder que se ponen en juego.

El dominio de la racionalidad técnica en el diseño del currículum se inicia en EE.UU. con la publicación por Franklin Bobbit de *The Curriculum* (1918), tomando como modelo el desarrollo industrial y el proceso de fabricación propuesto por Taylor en 1911 (*The Principles of Scientific Management*). De esta forma, se elabora un discurso sobre el currículum como un espacio de organización y descripción procedimental y metodológica donde se exponen unos objetivos concretos y medibles que pueden y deben ser alcanzados por un alumnado pasivo, equiparando la escuela a un proceso de fabricación industrial. La propuesta curricular de Bobbit, de carácter claramente conservador, se consolida en 1949 con la publicación de *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Ralph Tyler. Esta perspectiva curricular se enmarca en la influencia del positivismo en educación, centrando su preocupación en la organización y el desarrollo de los contenidos curriculares dentro de unos parámetros claramente tecnocráticos.

Aunque los apoyos teóricos de este modelo de diseño no son ahora tan potentes ni tan convincentes, sigue siendo, sin embargo, el marco al que se recurre y que legitima la política educativa de los países occidentales en muchas de sus decisiones curriculares (Angulo, 2015; Au, 2020). Si nos quedamos instalados en ese marco de racionalidad, no tiene sentido –no cabe– la problematización de las políticas curriculares. Es necesario, por tanto, un salto epistemológico hacia marcos de racionalidad que contemplen la crítica política a la educación, marcos relacionados con las teorías críticas y proscritas (Giroux, 2005).

Frente al dominio de la racionalidad técnica en el currículum, conviene recordar que en nuestro país se han sucedido propuestas culturales y educativas mucho más avanzadas. Toda la propuesta educativa republicana, con los modelos de la ILE, las escuelas racionalistas de Ferrer i Guardia o la CENU, constituyeron todo un referente de progresismo pedagógico que la dictadura franquista se encargó de trun-

car. La tecnocracia curricular alcanza su cénit en la España franquista con la *Ley General de Educación* (1970) y su dominio en el diseño curricular siguió estando presente con la continuidad democrática. Pero ese dominio encuentra respuesta en las miradas analíticas de las pedagogías críticas y proscritas, que, informadas por intereses emancipatorios, constituyen todo un programa de resistencia cultural y ensayo de nuevos marcos conceptuales y procedimentales para dar significación a las nuevas prácticas de transformación.

Desde este otro marco de racionalidad emancipatoria un punto de partida es la pregunta sobre qué intereses o a quién beneficia uno u otro currículum y qué otros fragmentos de cultura quedan ignorados. Esto tampoco es nuevo. Esta cuestión articulaba todo el entramado conceptual del libro de Apple (1986) *Ideología y currículum*. En el Prefacio, Apple señala con claridad que la forma y contenido del currículum hemos de examinarlas como expresiones culturales de grupos particulares con intereses ideológicos de clase social, género y raza. Pero no es solo reproducción de conocimiento y valores ideológicos la que se efectúa con el currículum. Indica este autor, que el currículum conforma un tipo de «conocimiento técnico» necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes.

Aquel pionero trabajo de Apple (1986) publicado en inglés en 1979, constituyó un importante eslabón en las teorías críticas en educación. Sin embargo, diferentes autores (Stuart Hall, Catherine Walls, Tomaz Tadeu o Walter Mignolo, entre otros) vienen sugiriendo desde hace tiempo que esas teorías son insuficientes para el análisis de las prácticas culturales y las formas en que el poder se manifiesta en esas prácticas. Modernidad y emancipación son dos potentes categorías conceptuales, pero ancladas en el eurocentrismo. Estas y otras categorías especialmente se consideraron insuficientes cuando se analizan las relaciones de género, o las culturas minorizadas o ignoradas.

Los nuevos y complejos momentos políticos vienen provocando también nuevos movimientos de teorización y reflexión que antes que buscar una nueva teoría crítica o de cambio social, «lo que buscan es la construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido u horizonte de(s)colonial» (Walls, 2013, p. 24). En este sentido, acercarnos a las investigaciones y teorías pos-coloniales podrían facilitar la exploración de espacios, voces, narrativas, biografías, que han permanecido ocultas, silenciadas o negadas en las propuestas de selección cultural para el currículum desde la hegemonía de la racionalidad occidental y colonial.

En definitiva, el debate curricular no es si más matemáticas, más listas de reyes godos o más geología. Cuesta pensar que alguien crea que por ahí se avanza. El problema en su formulación es elemental: hacer de los contenidos escolares un programa educativo para cada sujeto. Esto plantea a las políticas curriculares algunas condiciones: enraizar el saber en la vida cotidiana, reconocer la apertura y flexibilidad curricular para abrir posibilidades insospechadas, reconocer la génesis de la diferencia para evitar cualquier tentación homogeneizadora, ... y tomar la prescripción del texto curricular como una oportunidad para la problematización de la experiencia cotidiana. Nunca como un mandato o una tentativa de control, entre otras razones, porque el currículum en la acción, en los contextos concretos de cada aula, es incontrolable.

2.2. Contra la fetichización del conocimiento (Sobre el modo de producción y distribución del conocimiento en la escuela)

La muy citada crítica a la educación bancaria, en la argumentación freiriana, no fue más allá de la cita. Los pedagogos de distinto signo se entretienen en las didácticas vaciadas de la política, y el conocimiento, fetichizado, alcanza su apariencia de verdad y objetividad, independiente de las personas y de la relación (social) entre ellas. Podemos hablar, en el sentido de Marx, de la fetichización del conocimiento. La escuela da a la posesión de conocimiento un sentido en sí mismo –grados, certificaciones, superación de cursos...– cuando no el puro valor de cambio como mercancía y, en ese mismo proceso, el conocimiento se aleja de una relación verdadera con la vida de cada sujeto. La actividad de posesión del fetiche conocimiento como una actividad ajena e independiente de quienes están en relación con esa actividad (profesorado, alumnado, familias) impide que los sujetos de esa relación se pregunten sobre el verdadero valor de uso, sobre su sentido y utilidad social, sobre las decisiones en la selección, organización y secuenciación, sobre los otros conocimientos alternativos que se sustraen, y sobre otras formas de producción y relación con el conocimiento no fetichizadas, en el sentido que nacen de la raíz del sujeto y de su experiencia problematizada.

Por otra parte, las pedagogías críticas y proscritas podrían revisar el hegemónico sentido acumulativo del conocimiento en la escuela, en detrimento del sentido relacional, cuando la digitalización, el cable e Internet no solo están facilitando la tecnología de acceso, sino

creando una nueva epistemología, es decir, una nueva forma de relación cognitiva basada en esa relación fluida y abierta.

Como se señalaba en el epígrafe anterior, todo esto problematiza el concepto y las prácticas del currículum en tanto forma de concretar el contenido escolar y su desarrollo en el aula. Creer que se puede abrir un debate sobre el currículum (ya sea en su diseño, como en políticas de reforma, en las destrezas didácticas para su desarrollo o los materiales didácticos y recursos que lo concretan) sin el debate más amplio sobre las políticas y pedagogías que lo sustentan es una estrategia instrumental insuficientemente cuestionada.

Pensar sobre el sentido de lo que enseñamos, sobre su actualidad, su función social y su utilidad refiere directamente al niño o niña que tenemos delante cada día, a su derecho al pleno desarrollo, a su capacitación para entender e intervenir en el mundo, a su aprendizaje de la relación constructiva con los otros y las otras. Pensar sobre el sentido de lo que enseñamos nos invita también a la reflexión sobre la función social de la educación en un contexto de extrema concentración de la riqueza, el colapso ecológico o el crecimiento de una extrema derecha con discursos ultraconservadores y xenófobos, además de la amenaza permanente de una guerra imperial.

No es la reflexión habitual en nuestros entornos profesionales. Cuando llega alguna reforma curricular el debate se sitúa en ver cuanto más o cuanto menos ponemos de esto o de lo otro, muchas veces desde posturas claramente corporativas o sectoriales. Pero no se entra al fondo del asunto, es decir, situar el debate sobre el currículum escolar, al menos en estas dos o tres cuestiones básicas: la primera, si la cultura que seleccionamos para el currículo es la más apropiada, la más relevante, la más significativa. La segunda, si la estructura y el formato de presentación es el mejor, el más adecuado. Es decir, si eso de separar esa selección de la cultura por asignaturas, es lo mejor que podemos hacer. Y la tercera tendría que ver con lo que hacemos en las aulas, sobre cómo enseñamos eso que se nos propone enseñar.

Y aquí, adelanto alguna conclusión: no hemos avanzado mucho. Lo digo de otro modo: muchas de las prácticas nefastas que recuerdo de mi experiencia de escolarización en primaria y en secundaria las están reproduciendo ahora la experiencia de escolarización de nuestros hijos o nietos. En primer lugar, la cultura seleccionada para el currículum, academicista y cientificista, desarraigada de los otros saberes y culturas de la vida cotidiana de los alumnos, se convierte

en una losa de contenidos a aprender en vez de constituir las herramientas conceptuales y procedimentales que nutren el desarrollo y de las que cada sujeto va apropiándose en el trabajo escolar. El salto del nacionalcatolicismo y la dictadura a una sociedad democrática debería haber constituido el salto del saber de adoctrinamiento al saber que libera y emancipa porque es crítico, científico y antidogmático. Esto es lo que debería garantizar la Constitución, como exigencia ético-moral. Y el articulado de la Carta Magna, así lo garantiza. Sin embargo, en su interpretación y desarrollo práctico, la distancia es abismal.

3. Los educadores y las educadoras y las preguntas que queremos hacernos

Señalaba en el inicio que además de problematizar el sentido y valor del conocimiento que se pretende construir en las instituciones educativas, intentaría responder al sentido y significado profundo de la palabra educador o educadora. Si el lector o lectora de este texto se acerca a cualquiera de las instituciones universitarias encargadas de la formación inicial del profesorado comprobará –no sé si con sorpresa– que entre las múltiples preguntas que se suceden por las aulas universitarias difícilmente aparece la pregunta sobre el significado profundo de la palabra educador o educadora. Podemos acreditarnos como expertos disciplinares en una u otra didáctica, pero difícilmente responderemos al sentido radical de la palabra maestro.

Recientes discursos profesionalistas han venido a reforzar la idea del profesor como un técnico en la enseñanza de una materia curricular. Y han venido a eclipsar una mirada más profunda, más global y más comprometida. Creo, entonces, que el reto, para los educadores, y para nuestra formación es doble: por un lado, identificar el saber profesional, social y pedagógico, necesario para acompañar, facilitar y cuidar la educación del sujeto; que es algo más y algo distinto al expertismo disciplinar. Por el otro, encontrar los espacios sociales y profesionales desde los que es posible problematizar la propia experiencia profesional –ponerla en crisis y aprender desde ella–. Pero compartir las estrategias de formación docente y de mejora de las prácticas en las escuelas e institutos, en plena fase expansiva neoliberal de reducción del sujeto a consumidor pasivo, y de la familia como cliente de la institución formativa, la recuperación de la autoridad pedagógica del maestro es un programa político. Un programa de emancipación profesional.

Si nos preguntamos cuál es el camino de la emancipación, a mí se me ocurre encontrar algunas respuestas en la experiencia histórica de los compañeros y compañeras de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Es la experiencia social y profesional que he tenido más cercana y en la que yo me he socializado. Identificaré algunas condiciones.

Es posible una vía alternativa a la alienación profesional, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la tendencia a la rutinización de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así de entrada, una situación de investigación: una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento. Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente– y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser profesor* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla– para ponerla al servicio de la subjetividad.

Por eso, la segunda condición la llamaremos, –en el sentido en que lo hemos visto así nombrado en el feminismo de la diferencia– *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión. Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo. Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela.

Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaremos *el valor de lo colectivo*. Nos referimos a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Tanto los que se están formando en las facultades como el profesorado en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano– viven en una orien-

tación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones de formación inicial o permanente. He querido utilizar la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la institución educativa como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación.

Transformar el espacio social de las escuelas y los institutos en laboratorios de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *sistematización de las experiencias de la práctica*. Con esto me refiero a una forma de producción de saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Por su especial relevancia para el iniciado camino emancipatorio dedicaré al desarrollo de esta estrategia lo que sigue del artículo.

3.1. La sistematización de las experiencias de la práctica

En este epígrafe pretendo poner en relación tres tradiciones de la formación docente y las pedagogías críticas que acuden a lugares comunes aun siendo originarias de contextos, culturas y políticas diferentes. Me refiero a las propuestas de investigación/acción y el llamado movimiento del profesor como investigador, tal como fue desarrollado en el contexto anglosajón en el inicio de los 70 (Elliot, J. 1994); a la estrategia de la sistematización de experiencias nacida en los proyectos de educación popular de finales de los 60 e inicios de los 70 en diferentes países de Latinoamérica (Fals Borda, O. 1991; AA.VV. 1998; Nuñez, C. 1989); y el trabajo cooperativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica, también con origen en los años 60 y 70 del pasado siglo en países como Portugal, Francia, España o Italia, y con notable influencia de la pedagogía Freinet (Martínez Bonafé, J. 2021). Recurriré también a un enfoque que, tomando como base estas tradiciones y otras experiencias de investigación social participante, desarrollan la idea teórica y práctica de la coinvestigación militante (Malo, M. 2004)

Desde esta hibridación de tradiciones trataré primero de clarificar qué es la sistematización, en segundo lugar, insistiré en el porqué de la sistematización, buscando el sentido radical de esta práctica; y finalmente desarrollaré algunas ideas sobre el cómo, incorporando ejemplos obtenidos de experiencias conocidas.

¿Qué es, entonces, la sistematización? Un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de nuestra propia práctica profesional. Es un proceso de construcción colectiva, nacido de la voluntad de la cooperación entre iguales, con la intencionalidad de aprender y mejorar nuestra intervención educativa en cualquier realidad social, bien sea escolar, bien sea barrial, comunitaria, cultural, etc. Conviene advertir que en este caso no se habla de sistematización con la acepción más común encontrada en los diccionarios: organizar –con sistema– un conjunto de datos e informaciones. Nuestra mirada es diferente porque nosotros nos detenemos en nuestras propias experiencias y esto hace esa mirada mucho más compleja. En efecto, sistematizar aquí es situar el punto de reflexión indagatoria en los múltiples aspectos objetivos y subjetivos que conforman y regulan nuestra experiencia; nuestra experiencia como forma de apropiación de contenidos comunicables e intercambiables. Este es un primer nivel de *teorización* en el que tratamos de identificar y comprender el carácter histórico y estructural de nuestra práctica y el modo en que esto es vivido por cada uno de nosotros.

Esta conceptualización de la sistematización de la experiencia plantea un primer «dilema» –utilizando la expresión de Oscar Jara (2010)- y es que esa posibilidad de tomar distancia, mirar con detenimiento y ordenar nuestras vivencias debe ser sometida a la *interpretación crítica*, una voluntad que nace del diálogo, la deliberación, y el intercambio cooperativo. Según este autor, y en general, todo el discurso de los movimientos de educación popular de raíz freiriana, es esta voluntad de crítica la que asegura avances en un conocimiento que actúe realmente como herramienta emancipatoria, tanto de los sujetos como de los pueblos.

«Una educación (...) no tiene justificación ni razón de ser si no está orientada hacia la participación del pueblo, a través de la organización y de la acción política, en todos los procesos de cambios sociales. Podrán discutirse técnicas pedagógicas, metodológicas, programas, ciclos, necesidades, prioridades, etapas, etc., conforme a las realidades de cada país y de cada región, así como también de cada grupo social. Pero hay algo que es difícil poner

en tela de juicio: la necesidad de una educación orientada hacia una toma de conciencia (...) que conduzca a la acción para la liberación» (Freire, P. 1974: 23-24)

¿Por qué hacer sistematización? ¿Cuál es el sentido y la base epistemológica de esta propuesta? Estas preguntas nos remiten a la búsqueda de las herramientas conceptuales que nos ayuden en la producción de un conocimiento que parte de la acción directa, reconoce el carácter y la posibilidad de un práctico reflexivo, permite y posibilita el diálogo crítico con el conocimiento ya elaborado, y sugiere modificaciones del contexto y en el contexto social de intervención.

Una primera idea-clave es *la dialógica y el pensamiento complejo*. Al hacer sistematización ponemos en relación ideas y nos ponemos en relación los sujetos no tanto para alcanzar la síntesis perfecta o el principio unificador de una teoría pedagógica, sino para tejer juntos sin que la dualidad se pierda en la unidad. Tomar la experiencia como espacio de relación y producción de conocimiento es reconocer, frente a la simplicidad de una síntesis dialéctica, que toda producción de conocimiento es una forma de traducción de cada cual desde la cultura y el tiempo histórico que le tocó vivir. La comprensión de que nos dota el conocimiento construido, y que nos permite problematizar nuestra práctica, en este caso, se sostiene desde el diálogo en relación de las diferentes singularidades y sus particulares vínculos con la práctica.

La segunda idea-clave, entonces, tiene que ver con *la hermenéutica y una cierta teoría del poder*. La sistematización es también un proceso de interpretación colectiva en el que se cruzan relaciones de poder que producen efectos de verdad, formas de conocimiento que respaldan unas prácticas y rechazan otras. Aprendemos nuestra práctica y desde nuestra práctica mediados por esquemas interpretativos en constante tensión. Las posibilidades de transformación de la práctica son posibilidades estratégicas dependientes de las posibilidades estratégicas del conocer. La sistematización es, en este sentido, una forma de conocimiento estratégico porque construye posibilidades desde el análisis de las tensiones interpretativas entre los sujetos participantes de la práctica.

La tercera idea-clave es la *deconstrucción crítica* del texto de la práctica. A menudo el cotidiano del aula y el centro está impregnado de situaciones que se asumen como «naturales» y por esto mismo incuestionables. Es natural, por ejemplo, la autoridad de la palabra del profesor. Es natural, la imposición del silencio. Es natural, la tarrima que eleva la figura del profesor. La sistematización busca en

el análisis de las experiencias vividas en el cotidiano precisamente la deconstrucción reflexiva de esa naturalización del discurso de la práctica, con objeto de mostrar que dicha naturalización es una construcción social mediada por intereses y relaciones de poder. Esa mirada deconstructiva permite revisar nuestras percepciones y construir otros conocimientos alternativos y más complejos que aquellos que una supuesta forma de sentido común había dado por naturales.

La cuarta idea-clave, relacionada con la anterior, es *el análisis del discurso*. El conocimiento socialmente construido es el resultado de un proceso histórico y contingente, por el que se van articulando significados que emergen, se transforman y/o desaparecen con el tiempo. La sistematización de la experiencia, desde esta idea-clave se pregunta por la comprensión histórica y epistémica del conocimiento construido. El análisis conceptual del discurso nos permite detenernos en categorías como el proceso, los cambios, las sedimentaciones, las estructuras que aparecen y desaparecen, o las posiciones desde dónde articulamos la mirada. En plena Reforma del 92 publiqué un artículo titulado «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente» donde, con una metodología basada en el análisis del discurso, me preguntaba por los nuevos significados que emergían tras la palabra «constructivismo» y cuáles, de los que habían sido referentes fundaméntales del cambio educativo en la transición a la democracia, quedaban sepultados bajo esa nueva losa discursiva.

¿Cómo hacer la sistematización? No hay, o no debería haber, recetas metodológicas para hacer sistematización. En nuestro caso, la estrategia seguida fue aprender apropiándonos de las experiencias de otros, estudiándolas desde las posibilidades, los intereses, las problemáticas y las culturas específicas de los contextos en los que nos encontrábamos. Lo que señalo, a continuación, son un conjunto de prácticas ensayadas en colectivo, y que se constituyen en el interior del universo metodológico de la sistematización. Puesto que la bibliografía es extensa, y el espacio aquí es reducido, dejamos brevemente apuntada la idea estratégica de cada una de estas prácticas.

1) Si la sistematización es un proceso colectivo e intersubjetivo que nos implica en una práctica social, una primera aproximación metodológica pueden ser *los círculos de cultura*, tal como fueron ensayados por Pablo Freire y en muchos proyectos de educación popular. La idea central es dar la palabra a quienes siempre estuvieron silenciados. Los temas/problema son elegidos por los participantes, y discutidos desde el interior de su cultura y experiencia viva. El coordinador del círculo deberá ser un educador con humildad intelectual

y sabiduría para escuchar al tiempo que reconoce la capacidad –potencia de acción– de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico. El círculo acaba produciendo su propia textualidad, a través de diferentes técnicas de escritura colectiva.

2) *La Investigación/Acción Participante* es otra modalidad metodológica que nos ayuda en el proceso de sistematización. De nuevo aquí son los sujetos de la experiencia práctica quienes identifican y problematizan algún aspecto de esa experiencia; recopilan información sobre el problema seleccionado y abren un activo proceso de reflexión colectiva a partir de las diferentes aportaciones del grupo. Finalmente se planifican y consensuan las posibles acciones a desarrollar y se elaboran los proyectos de acción comunitaria. Se cierra así un primer ciclo de una espiral que continuará el mismo proceso mientras dure la voluntad política de incorporar la sistematización a la praxis social transformadora.

3) *La Documentación Narrativa de Experiencias* es también una estrategia metodológica para la sistematización. Se trata de un Taller de escritura en el que se reconstruye la experiencia vivida y se pone a disposición pública el texto producido para analizar las interpretaciones y la producción de significado que el docente pone en juego en el proceso de escribir, leer, conversar sobre lo leído y sobre lo que el texto rememora en cada experiencia personal. También aquí la idea central es levantar el silencio como producción social del docente. El discurso hegemónico sobre el ser maestro sepultó la voz propia de cada docente bajo la losa del conocimiento experto elaborado en el marco de una racionalidad tecnocrática alejada de la experiencia del sujeto docente. A través del relato pedagógico, del contar historias, la experiencia es nombrada con otras palabras, otras relaciones y otros sujetos, y en ese proceso el lenguaje del docente construye su propia realidad y su propio conocimiento compartido.

4) De la experiencia de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia extraemos otra propuesta para el trabajo de sistematización: *la documentación pedagógica*. En el caso de estas escuelas el educador o la educadora aprenden a documentar e interpretar los procesos de vida en el aula, con objeto de compartir el análisis entre colegas y familias y mejorar la práctica de la enseñanza. De alguna manera, la documentación pedagógica es también un aprendizaje de la escucha, al facilitar y hacer visible las diferentes formas en que los individuos

expresan intereses, sentimientos, necesidades, y saberes. Consiste en un proceso sistemático de «producción de huellas» sobre lo vivido en el aula, a través de la fotografía, el vídeo, el diario o cuaderno de anotaciones, transcripciones de conversaciones o comentarios y, en fin, la obtención y organización de cualquier información significativa a través de las diferentes herramientas tecnológicas de que dispongamos. El proceso de documentar se efectúa por pares, con objeto de dar más rigor a la mirada sobre el aspecto o experiencia que se está trabajando.

El sentido básico de esta estrategia, llevado aquí a la propuesta de sistematización, es facilitar la comprensión de lo que ocurre en el aula, poder contrastarlo y discutirlo con otros colegas, pero también con otros agentes de la comunidad implicados en los procesos educativos de la misma. De la experiencia de Reggio Emilia deduzco además otra aportación interesante: la creación de un archivo de la memoria, que se enfrente a los olvidos a que nos someten las modas de la tecnocracia educativa, y mantenga viva la historia de la renovación pedagógica.

4. A modo de Conclusión

Pensar la política educativa requiere pensar, al menos, un par de cuestiones de especial trascendencia para las posibilidades de la transformación: una es la repolitización del profesorado, que es decir sentirse sujeto activo –entusiasmado– en el proceso de construcción de la educación pública. La otra es pensar el currículum pensando los problemas de la humanidad, buscando el bien común, construyendo saberes de emancipación.

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: *Investigación Acción Participativa*. Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, 1998.
- ANGULO, José Félix: «In Search of the Lost Curriculum», en PARASKEVA, João M. / STEINBERG, Shirley. R. (eds.): *Curriculum. Decanonizing the Field*. Peter Lang, Nueva York, 2015, pp. 137-155.
- APPLE, Michael W.: *Ideología y currículum*. Akal, Tres Cantos, 1986.
- AU, Wayne: *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 2020.

- BOBBIT, John F: *The Curriculum*. Cornell University Library, Nueva York, 1918.
- ELLIOT, John: *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid, 1994.
- FALS BORDA, Orlando: *Action and Knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. The Apex Press, Londres, 1991.
- FRANKLIN, Berry M. / JOHNSON, Carla C.: «Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10-2 (2006), pp. 1-29. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART1.pdf>
- FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, México, 1974 .
- GOODSON, Ivor. F: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
- GIROUX, Henry: *Estudios culturales, Pedagogía crítica y Democracia radical*. Editorial Popular, Madrid, 2005.
- JARA, Óscar: *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Alforja, San José De Costa Rica, 2010.
- MALO DE MOLINA, Marta: *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños, Madrid, 2004.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: «Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días», en FEU, Jordi / BESALÚ, Xavier/ PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (coords.): *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid, 2021.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: «Políticas del Currículum: Complejidad, Participación, Culturas y Hegemonía» en RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen / IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco (coords.): *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Morata, Madrid, 2022.
- NÚÑEZ, Carlos: *Educar para transformar, transformar para educar*. Alforja, San José de Costa Rica, 1989.
- PINAR, William F.: *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2004.
- TADEU DA SILVA, Tomaz: *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro, Barcelona, 2001.
- TYLER, Ralph V.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago, 1949.

Pensar las políticas de la Educación
(Con más perplejidad, las preguntas de siempre)

WALLS, Catherine (ed.): *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala, Quito, 2013.

Recibido el 18 de junio 2025
Aprobado 5 de septiembre 2025

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València
Miembro activo de los Movimientos de Renovación Pedagógica
bonafe@uv.es

Condiciones generales de colaboración

I) DIÁLOGO FILOSÓFICO solicita los artículos de las secciones *El estado de la cuestión* y *Reflexión y crítica*. Las condiciones de presentación de los mismos son las siguientes:

1. **Extensión y características de *El estado de la cuestión*:** Entre 20 y 25 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de investigación que presente de manera panorámica y objetiva un problema, con amplia información de corrientes y posturas diversas, así como de bibliografía, pero sin que prevalezca la posición subjetiva del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.
2. **Extensión y características de *Reflexión y crítica*:** Un máximo de 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de posicionamiento personal en discusión con alguno de los temas tocados en *El estado de la cuestión*, donde aparezca la subjetividad del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.

II) DIÁLOGO FILOSÓFICO acepta trabajos inéditos en las secciones *Ágora* y *Didáctica*, así como en las subsecciones *Acontecimientos* y *Crítica de libros*. La publicación de dichos trabajos está exclusivamente sujeta a decisión del Consejo de Redacción de la revista, que en el caso de los artículos procederá por un sistema de evaluación ciega según el juicio de dos evaluadores externos, y de un tercero si hay desacuerdo. El período de embargo es de 12 meses. Tratándose de artículos para *Ágora* o *Didáctica* tendrán preferencia aquellos cuyo contenido no sea meramente histórico y expositivo, sino que reflexionen de manera original sobre los problemas reales o dialoguen creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas.

DIÁLOGO FILOSÓFICO establece las siguientes normas de entrega de los originales:

1. **Extensión máxima:** 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio.
2. **Caracteres:** latinos en presentación normal. La letra negrita se usará sólo para el título del artículo y el nombre del autor, nunca en el cuerpo del texto.
3. **Resúmenes:** uno en español y otro en inglés con extensión máxima de 100 palabras cada uno. Se acompañarán de cinco palabras clave en el trabajo. En español e inglés, Título en inglés.
4. **Citas literales:** se abrirán y cerrarán con comillas de ángulo (◀ ▶). Si dentro de la cita hay otra citación se usarán comillas voladas (”). Para una citación dentro de esta última se emplearán comillas simples (‘’).
5. **Guiños largos y paréntesis:** el guiño largo (–) tiene un empleo similar al del paréntesis. Deberá haber uno de apertura y otro de cierre y, en ambos casos, irá pegado –y no separado– a la palabra que le sigue o precede. Si una parte de un texto entre paréntesis debe ponerse a su vez entre paréntesis se usarán corchetes ([]).
6. **Referencias y citas bibliográficas a pie de página.** Diálogo filosófico permite dos modos de citación MLA y APA.

• **APA 7:**

– Remite al lector a la bibliografía final. Las citas deben ir entre paréntesis con el nombre del autor, año de publicación y la página o páginas correspondientes. Ejemplo:

- (Koselleck, 1995, p.335) o (Koselleck, 1995, pp.335-337).

– La bibliografía se citará por orden alfabético, teniendo en cuenta el apellido del autor, que siempre aparecerá en versalita.

• **MLA:**

– Remiten al lector a una nota a pie de página que contiene toda la información de la fuente. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1997, p. 20.

– Si se presenta bibliografía al final del artículo, se citarán las fuentes conforme al modelo señalado. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1987.

7. **Bibliografía:** si el artículo incluye una bibliografía al final, se citarán las fuentes conforme a los criterios tipográficos y ortográficos expresados en el apartado 6.

8. **Consignación de originales:** es imprescindible enviar una copia en papel a la redacción DIÁLOGO FILOSÓFICO, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). También es necesaria una versión electrónica del trabajo, en formato word o rtf, enviada en disquete o por vía e-mail. En ambas formas de presentación deberán constar dirección postal, teléfono y correo electrónico institucional del autor. Las normas editoriales en uso imponen también que al final del artículo se haga constar la institución para la que el autor trabaja.

9. **Relación posterior con la revista:** DIÁLOGO FILOSÓFICO dará acuse de recibo de los trabajos no solicitados. Tratándose de un artículo, más adelante se comunicará al autor el fallo del Consejo de Redacción acerca de su publicación. En caso de ser aceptado, el Consejo de Redacción no se compromete a notificar al autor en qué número de la revista será publicado.

10. **Obligaciones y derechos:** el autor de un trabajo destinado a DIÁLOGO FILOSÓFICO se obliga a no enviarlo a ninguna otra publicación. Si se detecta su aparición en otro medio se procederá inmediatamente a su exclusión del proceso de selección o publicación. A su vez, el autor de un trabajo publicado en DIÁLOGO FILOSÓFICO recibirá 20 separatas del mismo y un ejemplar del número en el que figura.

11. **Críticas de libros:** Deben hacerse constar los datos bibliográficos completos del volumen recensionado, incluyendo el número de páginas y sin notas a pie de página. Se privilegiarán las críticas de libros sobre las revisiones laudatorias. Se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

12. **Noticias relativas a congresos:** DIÁLOGO FILOSÓFICO agradece el envío de información acerca de congresos de filosofía y, eventualmente, pequeñas crónicas firmadas para la subsección *Acontecimientos*. En las crónicas se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

